

## *L'insegnamento dell'economia politica nella scuola secondaria superiore in Italia*

*di Mario Pomini<sup>1</sup>*

SOMMARIO: 1. Introduzione; 2. Le caratteristiche dell'istruzione superiore In Italia; 3. L'insegnamento dell'economia politica nella scuola secondaria superiore; 4. Il libro di testo e il materiale didattico; 5. I docenti, la formazione e l'aggiornamento; 6. Nuovi orientamenti metodologici; 7. L'insegnamento dell'economia politica nella scuola superiore in una fase di transizione: questioni aperte

ABSTRACT. L'articolo analizza l'evoluzione dell'insegnamento dell'economia politica nella scuola superiore italiana da un punto di vista storico, illustrandone criticamente la trasformazione da sapere professionalizzante, relegato negli Istituti Tecnici, a sapere fondamentale per la formazione civica. Vengono poi considerate alcune problematiche didattiche specifiche come quella relativa agli apparati didattici utilizzati, alla formazione/aggiornamento degli insegnanti, e infine all'emergere di nuove tendenze metodologiche e contenutistiche all'interno della disciplina. Nonostante le trasformazioni avvenute e i dibattiti relativi, l'insegnamento dell'economia politica è ancora alla ricerca di un nuovo statuto epistemologico nella scuola italiana.

### **1. Introduzione**

Gli anni della scuola secondaria superiore costituiscono per molti studenti italiani la principale, e forse l'unica, occasione per entrare in contatto con le tematiche dell'economia politica. Infatti, se passiamo al livello universitario, non sono molte le facoltà non strettamente orientate verso gli studi economici che offrono la possibilità di confrontarsi con questa materia (Checchi e Donzelli, 2000). È dunque sui banchi della scuola seconda-

---

<sup>1</sup> Dipartimento di Scienze Economiche e Aziendali, Università di Padova. E-mail: mario.pomini@unipd.it

ria che molti studenti imparano l'economia. All'indomani delle recenti riforme complessive della scuola superiore (Berlinguer 2000, Moratti 2003, Gelmini 2010), può essere utile uno sguardo d'insieme alle caratteristiche dell'insegnamento dell'economia nella scuola secondaria superiore, così come si è venuto sviluppando nel secondo dopoguerra. Si tratta di un tema piuttosto complesso, dal momento che copre una notevole serie di tematiche come la struttura del curriculum, i suoi contenuti, l'analisi dei libri di testo, una valutazione dei risultati raggiunti dagli studenti, la formazione iniziale e l'aggiornamento degli insegnanti. Dopo aver cercato di esaminare alcuni di questi aspetti centrali della didattica della disciplina, nell'ultimo paragrafo cercheremo di mettere in evidenza le questioni che rimangono aperte e che richiedono una risposta sul piano istituzionale.

## **2. Le caratteristiche dell'istruzione superiore In Italia.**

Una valutazione dell'insegnamento dell'economia politica nella scuola superiore non può prescindere da un suo inquadramento più generale all'interno dell'organizzazione scolastica, cosa che ci proponiamo di fare in questo paragrafo. Le caratteristiche basilari della scuola superiore in Italia hanno radici molto lontane nel tempo, essendo rimaste immutate per più di un secolo fino alle recenti riforme (Dei, 1996). Esse risalgono alla Legge Casati del 1859, che con i suoi 380 articoli costituì la Magna Charta dell'istruzione pubblica, prima per lo Stato Sabauda e poi anche per il nuovo Stato Italiano. Questa legge disciplinava in maniera dettagliata l'intera organizzazione scolastica e conteneva nel *Titolo Terzo* le norme relative all'istruzione secondaria, cioè l'istruzione che preparava all'università, che era affidata unicamente ai Ginnasi, di durata triennale, e poi ai Licei, anch'essi di durata triennale. La Legge Casati classificava l'istruzione successiva a quella elementare obbligatoria in due tipi: quella che preparava agli studi universitari, che comprendeva il ginnasio e il liceo classico, e gli altri tipi di istruzione che erano invece destinati a formare coloro che avrebbero svolto la loro attività in campo professionale. Si venne a determinare uno schema di formazione marcatamente dualistico, in cui i settori dell'istruzione tecnica e magistrale non erano neppure considerati come istruzione secondaria, spettando questa definizione solamente all'indirizzo che preparava agli studi universitari, quello liceale. L'istruzione tecnica venne a sua volta suddivisa in due canali: le Scuole Tecniche Triennali e gli Istituti Tecnici, anch'essi triennali, che non consentivano l'accesso agli studi universitari.

La seconda tappa che ha definito i caratteri del sistema scolastico italiano è stata la *Riforma Gentile* del 1923. Per quanto riguarda la scuola

secondaria, anche la *Riforma Gentile* non si discostò in maniera significativa dall'impostazione della legge Casati, ma rese più organico il sistema precedente che nel corso dei decenni aveva avuto molte modifiche parziali, ma scollegate tra di loro. In particolare, rimaneva la sostanziale impostazione dualistica dell'istruzione secondaria, motivata in questo caso con delle esplicite argomentazioni di carattere ideologico e culturale. Nella visione gentiliana il liceo-ginnasio occupava una posizione gerarchicamente superiore a tutte le altre forme di istruzione, assumendo il carattere di istituzione scolastica privilegiata destinata a formare la classe dirigente del paese. Alla formazione tecnica e a quella professionale venne assegnato un modesto valore pratico. L'istruzione tecnica veniva liquidata nel decreto n. 1054 con un'espressione lapidaria (art. 45): «L'Istruzione tecnica ha per fine di preparare all'esercizio di alcune professioni».

Il sistema dell'istruzione secondaria superiore uscito dalla riforma Gentile, che rimarrà sostanzialmente intatto per quasi ottanta anni, era articolato nel modo seguente: a) l'istruzione liceale, con due tipi di liceo, b) l'istruzione magistrale, c) l'istruzione tecnica, con 8 tipi di scuola suddivisi a loro volta in una molteplicità di indirizzi, d) l'istruzione professionale, con sei indirizzi ed un numero elevatissimo di qualifiche, e infine e) l'istruzione artistica, comprendente il liceo artistico e l'istituto d'arte. Nel complesso si trattava di 21 tipi fondamentali di scuola secondaria superiore comprendenti più di un centinaio di indirizzi specialistici. Questa struttura, oltre che ad essere molto complessa, era anche molto rigida dal momento che non esisteva nessuna possibilità di passaggio da un canale all'altro, realizzando un sistema d'istruzione fortemente stratificato (Schizzerotto e Barone 2006). Per quanto riguarda la formazione tecnica il decreto n. 1045 attuativo della Riforma si occupava solamente delle sezioni di ragioneria e di agrimensura (della professione del geometra) e trascurava completamente l'istruzione industriale ed agraria, che avrebbero dovuto essere affidate ancora al Ministero dell'Economia, in quanto di carattere eminentemente pratico. Nella Riforma Gentile agli Istituti Tecnici era affidato il compito di formare il ceto medio impiegatizio, soprattutto nel campo delle libere professioni, relegando tutto il resto nel limbo di una formazione scolastica di secondo livello.

Con la caduta del fascismo e la ripresa della vita democratica nel nostro Paese, il problema dell'istruzione fu posto subito all'attenzione dell'agenda dei partiti e trovò la sua definizione nell'articolo 34 della nostra Costituzione. L'istruzione obbligatoria fu estesa per dettato costituzionale fino ai 14 anni, estensione che pur prevista dalla riforma Gentile era rimasta ampiamente evasa a causa degli scarsi controlli. Ora l'obbligo discendeva direttamente dalla Carta Costituzionale e inoltre portava l'Italia

allo stesso livello della maggioranza degli altri paesi europei. A completamento del dettato costituzionale il primo Governo di centro-sinistra portò all'approvazione nel 1962 della legge n. 1859 che istituiva la scuola media unica. Superato a fatica questo primo scoglio, rimaneva quello della riforma della scuola secondaria superiore la cui struttura, con pochissimi aggiustamenti, era ancora quella di matrice gentiliana.

Per quanto riguarda l'istruzione tecnica, al di là di modesti aggiustamenti di carattere amministrativo, il principale provvedimento è stata la revisione dei programmi d'insegnamento avvenuta per via amministrativa nel 1961. Il nuovo piano di studi degli Istituti Tecnici era caratterizzato da un peso maggiore dato alle discipline generali di tipo umanistico e dall'aggiornamento dei programmi in relazione agli sviluppi delle singole discipline. Si è realizzata in questo modo una distinzione significativa tra un biennio propedeutico, con la massima concentrazione delle materie culturali di base, e un triennio successivo di specializzazione tecnica. Gli anni Sessanta si chiusero con la protesta studentesca che portò a due provvedimenti di grande importanza per la scuola secondaria superiore: la liberalizzazione degli accessi universitari (legge 910 del 1969) e la riforma degli esami di maturità, atti normativi che contribuirono a aprire notevolmente un sistema scolastico ancora chiuso e molto selettivo.

Il periodo successivo è stato una fase di grande fermento, di proposte e di dibattiti, e può essere suddiviso in due momenti nettamente distinti. Il primo copre gli anni Settanta e Ottanta, mentre il secondo si è sviluppato nel corso degli anni Novanta. La storia del ventennio 1970-1990 è una vicenda caratterizzata da un grande fervore intellettuale e culturale, sfociato in numerosi convegni (a cominciare da quello di Frascati del maggio 1970), lavori di commissioni parlamentari, progetti di legge discussi e in parte approvati, ma mai diventati definitivi per la cronica debolezza dei governi. Le due principali questioni dibattute erano quelle che ritroveremo al centro di ogni discussione sulla politica scolastica: l'elevazione dell'obbligo scolastico e la definizione del curriculum, se esso dovesse avere una vocazione unicamente professionalizzante oppure essere finalizzato ad una preparazione culturale di carattere generale.

Il punto di svolta nel dibattito sulla riforma della secondaria superiore si ebbe con l'istituzione della Commissione Brocca, dal nome del sottosegretario all'istruzione che la presiedette. Questa Commissione fu insediata nel 1988 con il compito di aggiornare e rivedere i programmi del biennio delle superiori, e costituì senza dubbio il tentativo più compiuto ed autorevole di giungere ad una riforma della scuola superiore. La Commissione completò i suoi lavori nel 1993, redigendo un'articolata proposta di riforma della secondaria. Grazie ad essa, in attesa della riforma organica

della scuola superiore, si cercò di recuperare alcuni spazi di innovazione e di cambiamento attraverso delle modifiche anche sostanziali che operarono per via amministrativa, che riguardarono soprattutto i programmi d'insegnamento.

Il progetto Brocca non si limitò ad enunciare le idee guida lungo le quali riformare la scuola superiore, ma formulò le proposte di riforma per i singoli indirizzi. Per quanto riguarda l'area economica la Commissione propose la creazione di un unico indirizzo «con un piano di studi finalizzato al conseguimento di una vasta professionalità di base sia direttamente sul mercato del lavoro, sia aperta a successive specializzazioni in corsi post-secondari» (Bertoldi e altri, 1991, p. 115). Le proposte della Commissione Brocca, anche se non trovarono uno sbocco legislativo immediato, sortirono comunque un effetto rilevante perché costituirono il contesto culturale nel quale si innestarono i cosiddetti «progetti assistiti», cioè le sperimentazioni che si ebbero negli anni Novanta e che costituiscono il tratto caratteristico di quel decennio. Per quanto riguarda l'insegnamento dell'economia politica presero così il via l'indirizzo IGEA (acronimo per Indirizzo Giuridico-Economico-Aziendale), che andò a sostituire progressivamente il vecchio indirizzo mercantile, e successivamente l'indirizzo ERICA che prese il posto di quello turistico. In mancanza della grande riforma, le istanze di cambiamento e ammodernamento della scuola secondaria superiore vennero recepite attraverso delle mini-riforme guidate dalle stanze ministeriali.

Il lungo dibattito sulla riforma della superiore incominciato negli anni Sessanta troverà finalmente il suo sbocco legislativo nella «Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione» n. 30, approvata il 10 febbraio 2000 (riforma Berlinguer), che tuttavia non ebbe alcun impatto concreto perché venne abrogata l'anno successivo dal nuovo ministro Moratti, che non ne condivideva i contenuti. A sua volta il ministro Moratti dopo due anni di dibattito propose la sua riforma della scuola italiana contenuta nella Legge Delega 28 marzo 2003, n. 35. Per quel che riguarda le scuole superiori i punti qualificanti della Riforma Moratti erano tre: il ritorno al quinquennio tradizionale, la creazione di otto licei, tra i quali il liceo economico, e infine la riduzione dell'orario di lezione, con l'introduzione di una quota oraria facoltativa. Gli effetti concreti di questa riforma comunque non si sono fatti sentire perché il Ministro non ha firmato i decreti attuativi. Tutto questo travagliato percorso istituzionale dimostra la difficoltà di giungere ad una condivisa riforma della scuola secondaria superiore differenza di quello che è accaduto in molti paesi europei.

L'ultima tappa è stata la riforma Gelmini del 2010 che ha introdotto alcuni significativi cambiamenti. In primo luogo, la vecchia denomina-

zione di Istituti Tecnici commerciali è stata aggiornata con quella di Istituti Tecnico Economici. In secondo luogo, nel triennio è stato introdotto un indirizzo unico, denominato Amministrazione Finanza e Marketing, che è andato a sostituire la vecchia ragioneria. Anche i programmi sono stati aggiornati e resi meno vincolanti per i docenti e per i singoli Istituti.

### **3. L'insegnamento dell'economia politica nella scuola secondaria superiore**

In questo paragrafo prendiamo in considerazione in maniera specifica la collocazione dell'economia politica come materia d'insegnamento all'interno dei programmi della scuola secondaria superiore. Come è noto, la scuola italiana è caratterizzata, a differenza di quello che accade in altri Paesi, da curriculum di studi fortemente strutturati, lasciando una scarsa possibilità di scelta allo studente. L'economia politica, se si esclude la collocazione marginale in alcune tipologie di scuole professionali, è prevista unicamente negli Istituti Tecnici Commerciali, ora Istituti Tecnici Economici. Conviene dunque restringere l'attenzione a questo tipo di scuola secondaria superiore.

Per quale ragione gli studenti dovrebbero studiare economia politica? Come ha osservato Gorge Stigler (1970), premio Nobel per l'economia, lo studio dell'economia può avere un duplice scopo: a) quello di formare il cittadino, offrendogli una preparazione di base relativa ad alcuni temi che incontra nella vita quotidiana, oppure b) quello di dare una formazione specialistica di tipo professionale che metta le persone in grado di compiere delle scelte appropriate in campo economico. Nel caso della scuola superiore italiana ha prevalso decisamente questo secondo significato da attribuire al ruolo dell'economia politica: non una materia necessaria per la formazione generale dei cittadini, ma piuttosto un insieme di nozioni tecniche necessarie per svolgere una professione di tipo economico. Per enfatizzare questa funzione di disciplina professionalizzante, che integra e completa la disciplina quella centrale dell'indirizzo, l'economia aziendale (ex-raioneria), essa è abbinata nella pratica dell'insegnamento al diritto, materia ritenuta evidentemente affine sia nei contenuti che nell'impianto metodologico.

Le ragioni per cui l'economia è stata posta nel novero delle materie professionalizzanti, e quindi il suo insegnamento è stato limitato agli Istituti Tecnici Economici, vanno ricercate nelle condizioni storico-culturali nelle quali è avvenuta la separazione tra i licei da un lato, e gli Istituti Tecnici dall'altro, e dunque con la riforma Gentile del 1923 (Campanella, 1982, p. 16). A quel tempo si riteneva che l'economia politica fos-

se una disciplina con un marcato carattere tecnico, caratterizzazione che ben si adattava all'impianto teorico neoclassico dominante con la sua ambizione di formulare dei modelli generali e astratti. Sulla base di questa identificazione tra teoria economica e analisi neoclassica furono attribuite all'economia politica nei programmi ministeriali essenzialmente due finalità. Da un lato, le nozioni di economia dovevano servire per affinare nello studente, che era destinato alla carriera impiegatizia, un minimo di capacità di astrazione e di elaborazione concettuale. Dall'altro, la scienza economica forniva quelle nozioni tecniche di base (ricavo, costo, domanda, mercato, moneta) indispensabili per la pratica professionale del ragioniere. In relazione a questi due obiettivi, diversi ma connessi tra di loro, il programma ministeriale di economia politica si articolava in due sezioni ben distinte, sia sul piano dei contenuti che su quello metodologico, che del resto corrispondevano ad una ripartizione che si ritrovava anche nell'insegnamento universitario. I contenuti da apprendere nella classe terza comprendevano gli elementi essenziali della teoria neoclassica, con le ben note triadi bisogni-beni-domanda e fattori-costi-offerta, per giungere all'analisi del mercato di concorrenza perfetta. Nella classe quarta lo studio verteva sui fenomeni monetari e su di una miscellanea di argomenti di carattere descrittivo (il credito, il commercio internazionale, l'intervento dello Stato nell'economia) ed istituzionale.

Questa impostazione tradizionale, che peraltro si è dimostrata sorprendentemente robusta, comportava almeno due elementi critici (Campanella 1982). Il primo, e più importante, consisteva nel fatto che la rigida separazione tra i due blocchi poteva dare l'impressione che l'economia fosse divisa in due sfere separate: da una parte c'era l'economia astratta e rigorosa, e dall'altra l'economia come sapere utile che si occupava delle questioni concrete e pratiche, con l'aggravante che un maggior impegno analitico era richiesto quando minore era la maturazione culturale dello studente. Il secondo era di carattere metodologico: l'analisi marginalista richiedeva l'uso di alcuni strumenti matematici rigorosi che tuttavia negli Istituti Tecnici Commerciali non erano previsti nel curriculum. Da qui l'impossibilità per lo studente di arrivare ad una piena comprensione dell'analisi neoclassica, aggravata dalle difficoltà didattiche incontrate dall'insegnante che doveva sopperire con lunghi esempi numerici all'impossibilità di adoperare le adeguate categorie analitiche. E i libri di testo nella grande maggioranza dei casi non facevano che riprendere in maniera acritica le disposizioni ministeriali, affastellando un cumulo di nozioni che non sembravano collegate tra di loro in un percorso coerente.

Se questi erano gli scopi assegnati ai contenuti impartiti alla disciplina, che verranno ulteriormente approfonditi nei prossimi paragrafi con

riferimento alla produzione dei libri di testo, occorre dare uno sguardo al secondo aspetto, la collocazione della materia nel quadro orario del triennio di un Istituto Tecnico Commerciale. Essa è rimasta, fino alle sperimentazioni della metà degli anni Novanta, quella prevista dalla riforma del 1961. All'area umanistica (italiano, storia e lingua straniera) veniva assegnato il 30% del carico orario del triennio, mentre una posizione del tutto trascurabile occupava l'insegnamento della matematica che si limitava al calcolo finanziario e attuariale. Una posizione centrale era assegnata alle materie che esprimevano la competenza tipica del ragioniere, e dunque quelle di carattere aziendalistico (20% del carico orario). L'economia politica occupava una posizione meno rilevante rispetto al diritto, anche se poi nella pratica il docente poteva assegnare alle due materie, anche nella classe terza, lo stesso carico orario, confermando in questo modo la sua funzione sussidiaria rispetto alle materie «centrali» dell'indirizzo. Quest'impostazione tradizionale entrò in crisi negli anni Settanta quando emersero in maniera chiara i limiti dell'analisi marginalista, fondata su di una visione storica e individualistica dell'agire economico, e si avvertirono i limiti didattici della rigida suddivisione dei contenuti disciplinari nei due blocchi per far posto alla rivoluzione keynesiana. Quest'opera di revisione e aggiornamento disciplinare, più sul piano dei contenuti che su quello della pratica didattica, è avvenuta prevalentemente attraverso la produzione di nuovi libri di testo che si proponevano l'obiettivo esplicito di operare una revisione degli ormai obsoleti contenuti dei programmi ministeriali, offrendo agli studenti una visione storico-problematica della disciplina oppure presentando anche approcci alternativi a quello neoclassico tradizionale.

Per giungere ad una formalizzazione istituzionale di questi cambiamenti occorrerà attendere gli esiti della Commissione Brocca e la formulazione dei nuovi programmi disegnati per i percorsi sperimentali. Le nuove indicazioni portarono alla creazione di corsi sperimentali che poi divennero i corsi istituzionali, tra i quali ha un'importanza predominante il corso IGEA (Indirizzo Giuridico, Economico e Aziendale) che andrà a sostituire il vecchio indirizzo mercantile. Nel progetto IGEA le finalità dell'insegnamento dell'economia politica sono state completamente ridefinite e ampliate. Non si trattava più di fornire una grammatica di base per le professioni economiche ma quello ben più ambizioso di offrire allo studente alcune categorie concettuali per una piena comprensione della realtà economica. Quello a cui si guardava non era la figura del ragioniere, ma una nuova figura professionale che avesse una conoscenza più vasta e problematica della dimensione economica e della sua complessità. Nelle note introduttive ai programmi ministeriali leggiamo infatti che le finalità prin-

cipali dell'insegnamento dell'economia politica nel corso IGEA erano le seguenti: «a. La comprensione della realtà sociale e la consapevolezza della sua complessità; b. la capacità di cogliere la dimensione storica dei problemi; c. la capacità di individuare la dimensione economica dei rapporti sociali; d. la comprensione della relatività degli schemi interpretativi, sulla base della conoscenza delle specificità metodologiche delle scienze economiche». Il disegno generale della mini-riforma era chiaro: non si trattava più di adeguare le conoscenze tecniche ai nuovi risultati acquisiti sul piano scientifico, quanto piuttosto quello di contribuire alla formazione culturale generale dello studente, pur tenendo conto della necessaria specializzazione professionale. Queste indicazioni generali hanno trovato un puntuale riscontro nella revisione del programma ministeriale dove si è giunti al superamento della dicotomia micro/macro e ad una maggior attenzione alla realtà economica ed istituzionale. Il programma del terzo anno risultava ora articolato in due sezioni: a) descrizione e rappresentazione del sistema economico e b) analisi del sistema economico. Il programma del quarto anno prevedeva una prima parte dedicata alla teoria della determinazione del reddito nazionale e una seconda dove trovavano spazio i problemi delle relazioni economiche internazionali e dello sviluppo economico.

Importanti novità sono state introdotte anche per quanto riguarda il carico orario. Il numero complessivo di ore abbia subito un forte incremento che è andato a vantaggio dell'Economia Aziendale, della Matematica e della Seconda Lingua Straniera. Invece per quel che riguarda l'economia politica non c'è alcun cambiamento di rilievo al triennio, mentre è diventata una disciplina obbligatoria al biennio. Non è qui il caso di tentare una valutazione se la sperimentazione IGEA abbia raggiunto oppure no i suoi ambiziosi propositi, perché a questo risultato concorrevano diversi elementi, primo tra tutti un'adesione convinta dei docenti. Sicuramente la nuova proposta conteneva un forte limite che i proponenti avevano sottovalutato: il notevole aumento del carico orario settimanale (+10%) che, a fronte di una didattica tradizionale, rischiava di vanificare di fatto le finalità innovative del progetto.

La penultima tappa del lungo cammino della riforma della scuola superiore è la proposta di decreto-legge da poco avanzata nell'estate del 2005 dal ministro Moratti, in applicazione della Riforma del 2003, ma mai emanato. La novità forse più rilevante era la creazione del Liceo Economico che dovrebbe prendere il posto dell'Istituto Commerciale, superando in questo modo, almeno sul piano formale, la frattura tra istruzione classica e tecnica che è un dato strutturale e critico della scuola superiore italiana. Questa liceizzazione degli Istituti Tecnici prevedeva il potenziamento della formazione generale, in particolare con l'inserimento della filosofia come

materia curriculare, all'interno di una riduzione complessiva dell'orario settimanale. Del tutto ridimensionata ne risultava l'economia aziendale, che veniva ricondotta al rango di disciplina strumentale e applicativa. L'economia politica, come pure il diritto, rimanevano sostanzialmente inalterate nel triennio ma potenziata nel biennio. La discussione sui nuovi programmi, l'altro tassello importante della Riforma Moratti, non è nemmeno stata abbozzata a causa del cambiamento della compagine governativa a causa degli esiti delle elezioni del 2006.

L'ultima tappa è stata rappresentata dalla legge n. legge 6 agosto 2008, n. 133, denominata anche riforma Gelmini dal nome del ministro proponente. Per quanto riguarda l'insegnamento dell'economia, la principale innovazione è stata la soppressione di tutte le sperimentazioni con la creazione di un unico canale, l'indirizzo Amministrazione Finanza e Marketing. Il quadro orario delle due materie insegnate insieme, diritto ed economia, non ha subito dei sostanziali cambiamenti rispetto alla sperimentazione IGEA. Si può dire, per quel che riguarda la scuola secondaria superiore, che la riforma Gelmini ha concluso l'epoca delle sperimentazioni che sono diventate il regime ordinario, dopo aver subito alcune semplificazioni.

#### **4. Il libro di testo e il materiale didattico**

Nella pratica didattica della secondaria superiore il libro di testo ha un'importanza centrale; è attraverso di esso che vengono realizzate le scelte didattiche concrete da parte dei docenti. Con un giudizio retrospettivo possiamo dire che, nella sua impostazione di fondo, il libro di testo di economia non è cambiato di molto negli ultimi cinquant'anni, mostrando una insospettata solidità. Come negli anni cinquanta, la prima parte è dedicata ad un'esposizione dei concetti di base della microeconomia, utilità, domanda, costo, mercato, mentre la seconda sviluppa la trattazione della macroeconomia (keynesiana), del sistema bancario e del commercio internazionale. Questo non significa che non abbia subito dei cambiamenti, anche rilevanti, ma che questi non ne hanno modificato le caratteristiche di fondo, almeno nell'impalcatura generale.

Negli anni cinquanta e sessanta il libro di testo di economia aveva una fisionomia decisamente accademica, di stampo universitario. Era un volume sobrio nella sua impaginazione, con poche formule e grafici, preparato prevalentemente da docenti universitari di rilievo (il testo di economia per la scuola superiore di Marco Fanno ebbe più di trenta edizioni), che magari non erano digiuni di esperienza di insegnamento nella scuola

superiore. I contenuti erano quelli di tipo universitario, di elevato livello scientifico ma svolti in maniera più semplificata in relazione alle capacità di assimilazione degli studenti. In conformità con questa impostazione, tutta incentrata sulla valenza scientifica dei contenuti insegnati, l'apparato didattico risultava alquanto modesto, se non assente. Il libro di testo degli anni cinquanta era funzionale ad modello didattico che riprendeva quello universitario basato sulla lezione frontale, all'interno del quale la partecipazione dello studente risultava quasi del tutto inesistente.

Questo modello di libro di testo, ma anche il paradigma didattico sottostante, denso e impegnativo sul piano teorico, entrò in crisi negli anni settanta per un insieme di ragioni sia interne che esterne alla disciplina; non ultima la difficoltà teorica in cui si venne a trovare la teoria neoclassica di fronte agli altri programmi di ricerca alternativi, in particolare all'approccio del sovrappiù e alla necessità di dare più spazio alla macroeconomia di impostazione keynesiana. Questo rinnovamento nei contenuti disciplinari portò ad una nuova ondata di libri di testo, preparati sempre da docenti universitari, ognuno dei quali aggiornava, anche criticamente, i contenuti disciplinari secondo una sua prospettiva (tra gli altri vale la pena di menzionare Graziani, (1978), Forte (1979), Boffitto (1983), Roncaglia (1985), Dal Punta (1986), Zamagni-D'Adda (1986) Tattara-Birolo (1988), Cantarelli, (1990)). Un caso esemplare è stato quello di Campanella (1986) che, sulla base in una originale proposta interpretativa, produsse un libro di testo che ebbe un notevole successo tra i docenti delle superiori, per il suo rigore analitico e per il suo impianto di carattere storico. Anche in questa fase di proliferazione dei libri di testo, che venne a coincidere con la massima espansione del mercato librario, e al di là della obiettiva diversità degli approcci adottati, più o meno critici nei confronti del paradigma neoclassico, un tratto comune è stata la scarsa importanza data dagli autori agli apparati didattici, che risultavano ancora del tutto rudimentali. Anche i nuovi libri di testo tendevano a dimostrare il punto di vista sulla disciplina di chi lo aveva preparato, più che porsi il problema di essere un efficace strumento di trasmissione delle conoscenze ad allievi che stavano cambiando. Nel frattempo, il numero medio delle pagine aumentava per far spazio a nuovi temi di attualità.

I cambiamenti intervenuti nelle dinamiche della scuola negli anni Novanta con il raggiungimento della piena scolarità hanno operato un'ulteriore evoluzione nell'offerta dei libri di testo e la tendenza è venuta progressivamente accentuandosi. Si tratta del fatto che gli aspetti legati al contenuto, pur essendo ancora rilevanti, hanno perso di importanza rispetto a quelli di carattere pedagogico e didattico. Il libro di testo è cambiato in maniera radicale innanzitutto nel suo aspetto esteriore, con l'introduzione

di schede riassuntive, questionari di fine capitolo, note a bordo pagine, schemi iniziali, e così via. Tutti questi strumenti sono stati introdotti con lo scopo di facilitare l'assimilazione di contenuti disciplinari che risultano obiettivamente impegnativi. Gli argomenti più gravosi, poi, sono stati relegati in sezioni a parte, che possono essere tranquillamente tralasciate. Se questo è il quadro generale di una maggior valenza degli apparati didattici, non stupisce che i nuovi libri di testo siano preparati dai docenti stessi delle superiori, dove l'esperienza didattica compensa ampiamente un minor rigore teorico. E questa tendenza, che premia l'efficacia didattica sulla compiutezza scientifica, è un fenomeno che si va accentuando, interessando non solo l'insegnamento dell'economia politica. Si può dire che sia stata definitivamente superata la visione del libro di testo della secondaria superiore come di manuale universitario su scala ridotta, acquistando un suo autonomo profilo sia sul piano dei contenuti che su quello degli approcci didattici.

Attualmente il mercato dei libri di testo si avvicina a quello della concorrenza monopolistica, dove prevale un elevato grado di differenziazione e di competizione non basata sul prezzo. La competizione tende a spingere verso i testi che hanno un adeguato apparato didattico, come impaginazioni colorate, schede riassuntive ed elementi grafici che lo rendano esteticamente attraente. Inoltre, è necessario tener conto del materiale ausiliario: test finali, prove strutturate, manuale per il docente e letture integrative. Le barriere di entrata si sono radicalmente ridotte per quanto riguarda i contenuti e sono diventate di tipo editoriale o di strumentazione ausiliaria. Su questo versante si concentrano le innovazioni più rilevanti. Al di là delle differenze, sembrano emergere alcuni caratteri comuni nell'ampio panorama dell'editoria dei libri di testo di economia. In primo luogo, i testi tendono ad aumentare il numero dei temi trattati, per il timore di trascurare argomenti che gli insegnanti ritengono importanti. Questo può spiegare l'attenzione che oramai rivestono temi come quello della globalizzazione oppure dell'economia internazionale. In secondo luogo, la trattazione della microeconomia precede sempre quella della macro, ma l'attenzione dedicata a quest'ultima tende ad aumentare, anche se la stragrande maggioranza dei testi si limita ancora alla macroeconomia della croce keynesiana e pochi si avventurano in argomenti più avanzati come lo schema della domanda e offerta aggregata. Dato questo panorama complesso, non sorprende che l'insegnante tenda a fare una scelta iniziale di adozione del libro di testo che poi difficilmente verrà modificata negli anni successivi.

## **5. I docenti, la formazione e l'aggiornamento**

Un'analisi delle problematiche dell'insegnamento dell'economia nella scuola secondaria superiore non può prescindere da una riflessione sui docenti, sul loro ruolo, la loro formazione iniziale e quella in servizio. Prendiamo in considerazione alcuni dati generali che ci aiutano ad inquadrare le problematiche rilevanti. In Italia, con riferimento all'anno scolastico 2002-2003, erano in servizio circa 310.000 docenti delle scuole secondarie superiori, circa un terzo di tutti i docenti. Il loro numero è andato costantemente aumentando nel corso degli anni Settanta e Ottanta, seguendo l'evoluzione della scolarità, e solo nell'ultimo decennio ha subito una modesta flessione. Guardando alla distribuzione per età, risulta che quasi il 30% dei docenti è compreso nella fascia tra 41 e 50 anni. Se prendiamo il dato cumulativo degli insegnanti al di sopra dei 41 anni, la percentuale sale al 70%, confermando la caratteristica di fondo di un progressivo invecchiamento del corpo docente. La coorte di insegnanti che è entrata in massa negli anni Ottanta a seguito del vistoso incremento delle iscrizioni sta proseguendo il suo cammino fino all'età del pensionamento. Gli insegnanti sotto i 30 anni rappresentano appena il 4% della popolazione totale.

Quanti sono i docenti dell'area economico-giuridica? Nell'anno scolastico 2002-2003 il totale dei docenti di economia e di diritto ammontava a circa 21.600 unità. Tenendo conto che in alcuni corsi si insegna solo il diritto, gli insegnanti di economia sono un numero di poco inferiore. Il 90% di questi docenti (19.552) è di ruolo e la percentuale di quelli a tempo determinato è del tutto fisiologica. Guardando alla differenza di genere, c'è una netta prevalenza della componente femminile che raggiunge il 65% del totale. Da quali corsi di laurea provengono gli insegnanti della classe di concorso A019, quella che abilita all'insegnamento delle Discipline Giuridiche ed Economiche? Purtroppo, non abbiamo delle fonti statistiche precise, ma dai dati di fonte sindacale si può desumere che il 40% dei docenti proviene dal percorso di laurea in Giurisprudenza, il 30% da Scienze Politiche, un 20% da Facoltà Economiche, e infine c'è un piccolo gruppo che proviene da Statistica e Sociologia. C'è da notare che appena il 30% dei docenti è entrato in ruolo tramite un regolare concorso, mentre tutti gli altri hanno usufruito di norme ad hoc per l'ingresso nella professione oppure di concorsi riservati. Dunque, il tipico insegnante di economia è un laureato in Giurisprudenza, che ha più di quarantacinque anni, con una preparazione ormai datata e decisamente sbilanciata sul versante delle materie giuridiche.

Date queste caratteristiche, che si sono mantenute costanti anche nel periodo successivo, due problematiche appaiono particolarmente rilevanti: l'aggiornamento disciplinare e la formazione iniziale dei nuovi docenti che andranno a riempire il vuoto che alla fine del decennio si ve-

rificherà. La formazione in servizio è forse uno dei problemi più acuti nell'insegnamento dell'economia politica. Nel corso degli ultimi trent'anni la disciplina ha subito dei cambiamenti sostanziali, ma è probabile che ben poco sia stato trasferito all'insegnamento superiore. Purtroppo, nell'ordinamento scolastico vigente, non vi è nessun obbligo specifico dell'insegnante all'aggiornamento che si presenta come una mera opzione personale. Questa attività di aggiornamento, al contrario, dovrebbe essere ancor più intensa dal momento che la maggioranza degli insegnanti ha acquisito una preparazione universitaria che ormai è obsoleta e necessita di un consistente adeguamento.

Decisamente più soddisfacente è stata invece, almeno per un certo periodo, la situazione sul versante delle modalità di accesso alla professione docente. Venendo incontro all'esigenza di un'adeguata preparazione iniziale dei docenti, il decreto interministeriale 470 del 1996 aveva stabilito che l'unico canale per accedere all'insegnamento delle medie superiori fosse costituito dalla frequenza delle Scuole di Specializzazione dell'Insegnamento Secondario (SSIS), costituite su base regionale. Le SSIS avevano una durata biennale: il primo anno era dedicato all'approfondimento delle materie di carattere pedagogico e didattico, mentre il secondo era dedicato alle didattiche disciplinari. In terzo luogo, una parte rilevante dei crediti didattici è assegnata all'attività di tirocinio. Così, ne conseguiva che per diventare docenti delle superiori occorreva una preparazione universitaria piuttosto lunga, pari ad almeno sei o sette anni. Sia pure in ritardo di alcuni decenni, anche il nostro paese si era allineato, almeno sul piano formale, alle economie avanzate dove alla formazione dei docenti era dedicato uno specifico corso di studi universitari. Inoltre, le SISS erano delle scuole di specializzazione a numero chiuso, e questo dovrebbe garantire un maggior equilibrio tra domanda e offerta. L'esperimento delle SISS si è concluso nell'a.a. 2010/2011 rendendo ancora più acuto il problema dell'accesso alla professione docente, affidato ora alle consuete sanatorie e a concorsi ordinari i cui tempi però non risultano definiti con certezza. Come conseguenza, anche nel campo delle discipline giuridiche ed economiche si è formato un vasto precariato.

## **6. Nuovi orientamenti metodologici**

Il cambiamento radicale nello statuto epistemologico dell'economia che si è verificato nel corso del tempo, con il passaggio da sapere specialistico per la formazione professionale, a materia tendenzialmente di carattere generale necessaria per la formazione civica del cittadino, ha comportato delle modificazioni importanti sia in ambito didattico che nella scelta

delle tematiche da affrontare. In questo percorso evolutivo della disciplina possiamo riconoscere, in via del tutto generale, alcune tendenze di fondo che vale la pena di indicare in maniera sommaria. Ci limitiamo ad indicarne sommariamente tre, quelle che forse possono avere un impatto maggiore.

Una prima tendenza va ricercata nella trasformazione della disciplina da un corpo di nozioni astratte, basate essenzialmente su di un sapere universitario semplificato, ad un insieme di conoscenze più aperte nei confronti delle problematiche economiche e sociali. Si è preso atto, da parte di molti, che non esiste una sola teoria economica dominante, ma che il discorso economico è caratterizzato da un ampio pluralismo teorico di cui bisogna tener conto per spiegare i fenomeni economici reali. Per fare solo un esempio, l'astratta grammatica marginalista della teoria del consumatore o dell'impresa, pur esemplare nel suo rigore logico, si basa su delle ipotesi, come quella della libera concorrenza, che raramente si riscontrano nella realtà. Ecco allora la necessità, a tutti i livelli, di invertire l'ordine del ragionamento partendo dalla osservazione empirica per interpretarla con le idonee categorie economiche. Si può scoprire allora che il discorso economico è un sapere fluido, utile per interpretare la realtà economica circostante. Oppure questo atteggiamento di può consentire l'emergere di tematiche nuove come quelle legate all'educazione finanziaria, data l'importanza che questo settore ha assunto nelle dinamiche economiche contemporanee.

Una seconda tendenza riguarda l'indispensabile apertura dell'economia nei confronti delle altre scienze sociali. Questo non è un tema nuovo ma ha acquistato una innegabile urgenza. Da un lato sono emersi campi di ricerca del tutto nuovi come l'economia comportamentale che si ripropone di spiegare il comportamento di ogni soggetto nella sua concreta dimensione. Questo sarebbe impossibile senza il contributo fondamentale della psicologia. Non è un caso che il premio Nobel per l'economia sia stato assegnato anche a due psicologi, Daniel Kahneman e Amos Tversky che ci hanno aiutato a capire le fallacie del supposto comportamento razionale. Sempre necessaria rimane la relazione con la sociologia per una corretta individuazione dei nessi tra dinamiche economiche e relazioni sociali. Con il diritto poi la relazione è privilegiata anche sul piano della didattica. Molti modelli economici trovano la loro pratica attuazione nella normativa corrente, e viceversa molti istituti giuridici hanno una fondamentale razionalità economica. La collaborazione tra più discipline è diventata un aspetto essenziale della riflessione economica.

Una terza tendenza di fondo, o potremmo dire anche un insieme di tendenze, è emersa sul piano squisitamente didattico ed è caratterizzata

dalla ricerca di un ruolo più attivo da parte dello studente. L'azione didattica incisiva richiede oramai che lo studente sia parte attiva e consapevole nel processo didattico. Ecco allora che la lezione tradizionale è stata in parte superata attraverso la creazione di laboratori o gruppi di lavoro, dove da un lato vengono acquisite delle abilità trasversali magari poi necessarie nel mercato del lavoro, e dall'altro lo studente mette alla prova in maniera concreta le conoscenze acquisite. In questo processo di rinnovamento della didattica dal basso un ruolo fondamentale hanno avuto e avranno le nuove tecnologie informatiche. Oggi sarebbe difficile fare lezione senza il contributo di una LIM (lavagna interattiva multimediale) che subito consente al docente di catturare l'attenzione e l'interesse della classe con immagini, schemi o mappe mentali.

Queste tre tendenze, ed altre ancora come l'apertura a tematiche nuove ma cogenti come quella della sostenibilità, segneranno profondamente lo sviluppo dell'insegnamento dell'economia politica nel prossimo futuro.

## **7. L'insegnamento dell'economia politica nella scuola superiore in una fase di transizione: questioni aperte**

Negli anni Ottanta quasi tutti i paesi europei hanno operato delle profonde riforme della scuola secondaria superiore per venire incontro alle nuove esigenze in campo didattico, nonché alle trasformazioni economiche e sociali che richiedevano un ripensamento dei modelli didattici di riferimento ereditati dagli anni cinquanta e sessanta. In Italia, l'intenso dibattito che c'è stato su questi temi non ha portato a delle conclusioni condivise che permettessero di realizzare un processo coerente di riforma, con il risultato che il nostro paese che occupava delle posizioni avanzate fino a qualche decennio fa, ora si trova ad occupare il fanalino di coda. Le questioni più urgenti rimangono ancora l'innalzamento dell'obbligo scolastico e una riorganizzazione della attività didattica sulla base di un coerente progetto didattico ed organizzativo.

Per quanto riguarda l'insegnamento dell'economia abbiamo visto come si tratti di una materia complessa che chiama in causa diversi fattori, ciascuno dei quali deve essere attentamente esaminato. Nell'attuale fase di profonda trasformazione dell'impianto generale della scuola secondaria italiana vale la pena di considerare quattro questioni che assumono un particolare rilievo per questa disciplina: la definizione del curriculum, la formazione in servizio degli insegnanti, la centralità della didattica e l'accesso alla professione.

Il primo punto appare piuttosto delicato, tenuto conto dei rapidi progressi della scienza economica negli ultimi due decenni che hanno cambiato l'apparato analitico della microeconomia, ma ancora più in profondità quello della macroeconomia, con la crisi di quella di impostazione keynesiana. Nel contesto statunitense, dove queste tematiche sono dibattute già da tempo, proprio per arrivare ad una adeguata definizione dei contenuti disciplinari fu creato già nel 1960 il *National Council of Economic Education* che ha elaborato nel corso del tempo diverse proposte tra cui un *Framework for Teaching The Basic Concepts*, che costituisce ancora oggi il punto di riferimento obbligato (Walstad, 1994). Una analoga elaborazione sarebbe utile anche per il contesto italiano, anche solo in funzione di verificare la qualità dei libri di testo che il mercato editoriale offre.

La seconda questione cruciale, che ha più una valenza istituzionale, riguarda il diritto/dovere degli insegnanti alla formazione in servizio. Se già nella relazione della CISS (1977) si sottolineava come la preparazione dei docenti fosse ormai datata, questo processo di obsolescenza del sapere disciplinare si è intensificato successivamente per varie ragioni, in primo luogo per la mancanza di un obbligo formale all'aggiornamento. È necessario dunque un intervento in profondità per ridefinire e aggiornare le conoscenze disciplinari, intervento che potrebbe rientrare tra i compiti delle SISS. L'aggiornamento disciplinare non può più essere lasciato alle trattazioni riassuntive dei libri di testo, oppure all'iniziativa individuale dei singoli docenti ma deve diventare un elemento fondamentale a garanzia della qualità della didattica.

La terza questione è rappresentata dal fatto che l'evoluzione dei curricula è andata nel senso di accentuare l'importanza degli apparati didattici, a spese del rigore contenutistico. L'insegnamento dell'economia politica non può essere inteso, come negli anni Sessanta, come una riproposizione in tono minore di quello universitario; ma nemmeno, come alcuni chiedevano negli anni Ottanta, può essere rivolto esclusivamente alla costruzione di un sapere critico, dove l'accento è posto ancora in maniera esclusiva sull'eccellenza dei contenuti. Le trasformazioni della scuola degli anni Novanta hanno posto al centro dell'attenzione l'importanza della didattica, delle strategie operative adottate dal docente per arrivare con successo all'assimilazione dei concetti economici. Con un atteggiamento tradizionale questo processo può essere valutato negativamente, come un livellamento verso il basso dei contenuti disciplinari oppure, come è nostra opinione, può essere interpretato come una nuova fase che valorizza le professionalità specifiche del docente. Il docente della secondaria superiore non è chiamato ad innovare in contenuti che diventano sempre più specialistici, ma piuttosto a dire la sua, con competenza, sui metodi per migliorare la

didattica disciplinare. Tutto ciò apre un grande campo di ricerca in questo settore, con delle problematiche proprie che non sono limitate alla scuola secondaria superiore, ma che possono avere delle implicazioni anche per la didattica universitaria.

Ma il problema forse più rilevante, oggi, è rappresentato dall'accesso alla professione dopo la approvazione dei nuovi criteri per l'insegnamento delle discipline giuridico economiche, classe di concorso A046, contenuto nel DPR 19/2016. Non appare ancora chiaro quale sia il modello di riferimento del legislatore italiano. Con la soppressione delle SISS erano previsti dei concorsi con cadenza biennale, ma nei dieci anni trascorsi non sono stati realizzati, lasciando migliaia di docenti nella infelice situazione di supplenti contro le loro intenzioni. I docenti, lasciati a sé stessi, hanno dovuto nell'ultimo decennio supplire alle carenze di una politica scolastica del tutto inadeguata per un paese che si trova i vertici delle classifiche economiche.

## Bibliografia

- Ambrosoli, L. 1982. *La scuola italiana da dopoguerra ad oggi*, Bologna, Il Mulino.
- Ambrosoli, L. 1990. La scuola secondaria, in *La scuola italiana dall'unità ai nostri giorni*, a cura di G. Cives, pp. 105-153.
- Baglioni, G. e altri. 1977. *Scienze sociali e riforma della scuola secondaria*, Einaudi, Torino.
- Bacceli, G. 1992. Il progetto assistito IGEA e la riforma della scuola superiore, in *Scuola e Città*, pp. 394-4002
- Bacceli, G. 1995. *Insegnare economia politica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Baglioni, G. e altri. 1977. *Scienze sociali e riforma della scuola secondaria*, Einaudi:Torino.
- Becker, W., M. Watts .2001. Teaching Economics at the Start of the 21st century: still chalk-and-talk?, in *The American Economic Review*, vol. 91, pp. 446-451.
- Bertagna, G. 1993. *La riforma necessaria*, Brescia, La Scuola.
- Bertolodi B. e altri. 1991. *Il Progetto della Commissione Brocca*, Brescia: La Scuola.
- Bisio P., G. Mantellini, D. Valente .1982. Struttura curriculare e contenuti scientifici in alcuni libri di testo di economia politica per le secondarie, in F. Campanella ( a cura di ), *L'insegnamento dell'economia politica nella scuola secondaria superiore : problemi e proposte*, Milano, F. Angeli.
- Boffitto, C. 1983. *Economia Politica*, Torino, Loesher
- Bonetta G. 1997. *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, Firenze, Giunti.
- Borghi, L. 1958. *Educazione e scuola nell'Italia di oggi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Campanella, F. 1982. *L'insegnamento dell'economia politica nella scuola secondaria superiore: problemi e proposte*, Milano, F. Angeli.
- Campanella, F. 1988. *La didattica dell'economia politica*, Firenze, Hoepli.
- Cantarelli, D. 1990. *Corso di economia Politica*, Padova, Cedam.
- Checchi, D. e F. Donzelli. 2000. L'insegnamento dell'economia nelle università italiane: problemi e prospettive, in *Rivista italiana degli economisti*, n.5, pp. 127-173.
- Cives, G. 1996. *La scuola italiana dall'Unità ad oggi* (a cura di), Fi-

- renze, La Nuova Italia.
- D'Adda, C: e S. Zamagni (1986), *Economia Politica*, Bologna, Calderini.
- Dal Punta, V. 1986. *Le basi dell'economia politica*, Messina, D'Anna.
- Dei, M. 1996. Cambiamento senza riforma: la scuola superiore negli ultimi trenta anni, in *Fare gli Italiani*, a cura di S. Soldani e G. Turi, Bologna, Il Mulino.
- Delamotte, G. 2002. *Economia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Fadiga - Zanatta A.L. 1978. *Il sistema scolastico italiano*, Bologna: Il Mulino.
- Forte F. 1979. *Manuale di economia politica*, Bologna: Zanichelli.
- Genovesi, G. 1979. *Storia della Scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Bari, Laterza.
- Gradstein, M., M. Justman, V. Maier .2005. *The Political Economy of Education*, Cambridge: MIT.
- Graziani A. .1978. *Elementi di economia politica*, Milano, Ape Mursia.
- Roncaglia, A. 1985. *Manuale di economia politica*, Bari, Laterza.
- Salemi M., J. Siegfried. 1999. The State of Economic Education, in *The American Economic Review*, vol.89, pp. 355-361.
- Schizerotto, A., C. Barone. 2006. *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, Il Mulino.
- Walstad, W. 1992. Economics Instruction in High Schools, *Journal of Economic Literature*, vol. 30, pp. 2019-2051.
- Rossi N. 1997. *L'istruzione in Italia: solo un pezzo di carta?*, Bologna, Il Mulino.
- Walstad W. 1994. *An international perspective on economic education*, Boston, Kluwer Academic Publishers.
- Walstad, W. e P. Saunders. 1998. *Teaching undergraduate economics*, McGraw-Hill
- Walstad, W. 2001. Economic Education in U.S. High Schools, *The Journal of Economic Perspectives*, vol. 15, pp. 195-210.