

# Le competenze di cittadinanza attiva: il diritto e l'economia per tutti i cittadini

Teresa Ascione, Giuseppe Bacceli, Rosamaria Maggio e Carla Supino, 2007

## Considerazioni introduttive

L'imminente innalzamento dell'obbligo di istruzione, che dilata il dettato costituzionale di altri due anni, non può che essere considerato come una svolta epocale nel nostro paese.

Si tratta ora di non sprecare questa occasione di cui il paese ha scelto di dotarsi per preparare la società di domani, per dotare i suoi cittadini di quegli "attrezzi" di cui avranno sempre più bisogno per affrontare la complessità che li attendono, per essere cittadini consapevoli, per essere in grado di leggere la realtà nella quale si troveranno ad operare.

Certo questa è anche una sfida per un paese che vive una crisi della conoscenza e che per questo risulta essere anche meno competitivo rispetto a ciò che potrebbe essere e meno preparato ad affrontare le sfide che il mondo contemporaneo dell'economia globale gli pongono.

In questo contesto, che cosa può fare la scuola? Quale è la sua missione di oggi e come può assolverla? Quali sono quei saperi indispensabili e imprescindibili che dovranno essere gli assi portanti della scuola dell'oggi e del domani? Quale ruolo dare quindi agli insegnamenti dei quali noi siamo docenti?

Queste solo alcune delle questioni sulle quali ci soffermeremo in questo nostro lavoro.

## La società della conoscenza e la nuova alfabetizzazione

Partiamo dalla considerazione che la rivoluzione elettronica ha modificato in modo radicale il repertorio delle abilità e delle conoscenze necessarie a tutte le donne e a tutti gli uomini per operare nella società. Ha modificato le stesse modalità dell'apprendere.

Le tecnologie di origine elettronica non sono una tra le tante tecnologie che si sono avvicinate nella storia dell'umanità. Esse permeano tutte le attività umane, sia quelle produttive sia quelle di consumo. Tale pervasività delle nuove tecnologie, non riguarda solo la sfera economica in quanto finisce per estendersi alla stessa vita di relazione tra gli uomini giacché modifica le modalità della comunicazione.

In un contesto del genere, ovviamente, la società pone nuove domande alla scuola. Le si chiede di formare cittadini che non solo siano in grado di leggere, scrivere e far di conto, ma che posseggano anche le chiavi di accesso a queste nuove tecnologie.

Tale richiesta appare diretta a realizzare una democrazia intesa come processo di inclusione dei governati nella sfera del pubblico potere. E siccome l'esclusione per eccellenza non è più costituita soltanto dalla mancanza di reddito quanto piuttosto dall'incapacità di programmare l'innovazione grazie al saldo possesso di conoscenze, ne deriva che la scuola viene chiamata ad assolvere ad un compito complesso che possiamo definire di *nuova alfabetizzazione*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cfr. Bacceli, G., *Insegnare diritto ed economia. Le scienze sociali nella scuola superiore*, La Nuova Italia, Firenze, 2000

Si tratta di un compito nuovo di cui occorre definire meglio i contorni e le caratteristiche. Della nuova alfabetizzazione, per cominciare, fa parte quell'insieme di competenze che vengono definite di "lettura e comprensione dei testi". Queste competenze, però, si esercitano su *testi spesso diversi da quelli tradizionali*. Un messaggio di posta elettronica, un intervento all'interno di un gruppo di discussione in rete, un'informazione intercettata più o meno casualmente in un sito Internet, sono testi in genere molto diversi da quelli stampati sui libri. La competenza testuale, dunque, deve essere molto più estesa e non si può pensare che essa si autointegri nel corso della vita senza un addestramento specifico.

Le tecnologie di origine elettronica influiscono non solo sulla tipologia dei testi ma anche sulla loro qualità e quantità. Anche se una persona non vuole, infatti, viene oggi sommersa da una gran massa di informazioni rispetto alle quali deve disporre di criteri di selezione per conservare solo quelle che possono avere rilievo per la sua vita. Ma tale cernita, ancora una volta, rende necessaria un'attività di apprendimento senza la quale tende ad aumentare l'esclusione sociale .

In questa massa di informazioni che si abbatte su ogni cittadino del mondo economicamente avanzato, un ruolo sempre maggiore è rivestito da dati di conoscenza appartenenti a specifici campi del sapere scientifico. Nel vortice delle informazioni si trovano frammenti provenienti sia dal mondo delle scienze naturali sia da quello delle scienze sociali. La distinzione tra *lingua standard* e *linguaggi settoriali* tende in tal modo a diventare sempre più sfumata. Si capisce, dunque, perché si determini una *domanda sociale di conoscenze scientifiche* che va ad affiancarsi alla più tradizionale domanda di conoscenze storico-letterarie.

All'interno di questa domanda sociale si è sviluppata con sempre maggiore incidenza una *richiesta di competenze in ambito giuridico e in quello economico*. Nel *primo caso*, si tratta di una domanda legata alla necessità di padroneggiare quel complesso di nozioni e di regole che disciplina la vita associata; nel *secondo caso*, la domanda nasce dalla avvertita necessità di conoscere il significato di un lessico il cui referente è costituito da "oggetti" sempre più di uso quotidiano e di comprendere il funzionamento della sfera economica che condiziona in modo determinante, in un contesto di globalizzazione, sia la sfera politica sia quella sociale.

Con riferimento a questa domanda di cultura giuridico-economica vorremo osare mettere in discussione una convinzione radicata all'interno della scuola italiana e cioè che il vero sapere sia quello storico e che una conoscenza, anche in campo giuridico-economico, priva di dimensione storica, non sia degna di trovare posto all'interno della scuola deputata a formare la classe dirigente.

L'accoppiata *storia – scienze sociali*, che sempre più caratterizza la ricerca storiografica contemporanea, vede in realtà le seconde svolgere un ruolo ancillare rispetto alla prima. Le scienze sociali invece sono andate configurandosi come vere e proprie scienze, ognuna con un proprio statuto epistemologico. La necessità di affermarsi come scienze ne ha ridotto la dimensione diacronica in quanto esse sono andate concentrandosi sui "fatti sociali" così come sono sul piano sincronico.

L'attuale tendenza all'integrazione, che si vuole realizzare in ambito scolastico, in realtà non è una integrazione ma è un inglobamento delle scienze sociali nella storia<sup>2</sup>.

La conclusione del ragionamento fin qui svolto è che nel processo di alfabetizzazione del cittadino deve essere riservato uno spazio anche per l'apprendimento delle conoscenze scientifiche relative ai principali fenomeni fisici e sociali perché, in mancanza di tale insegnamento, non si ha solo un vuoto cognitivo, bensì un'interpretazione ingenua che funziona nella vita quotidiana ma che ostacola l'acquisizione di una conoscenza sistematica e gerarchicamente organizzata. Queste conoscenze ingenua non sono un prodotto individuale in quanto sono il frutto anche di un'elaborazione collettiva attuata attraverso un processo intersoggettivo di negoziazione dei significati che precede il linguaggio privato. L'acquisizione di una conoscenza sistematica e gerarchicamente organizzata nel campo fisico e in quello sociale è resa necessaria oggi, in modo impellente, dalla rivoluzione elettronica, di cui abbiamo parlato; tale rivoluzione ha tracciato una nuova linea di demarcazione tra i gruppi sociali: la stratificazione sociale del XXI secolo sarà determinata dal grado di possesso delle basi di conoscenza necessarie per comprendere una realtà i cui connotati si modificano con una velocità inusitata nella storia dell'umanità. Ne discende che nella scuola del nuovo secolo il sapere di base di tutti i cittadini deve contenere l'alfabetizzazione rispetto alle scienze sociali e alle scienze fisiche.

La necessità di un tale tipo di alfabetizzazione è avvertita ormai, nel nostro paese, già da diversi anni ed ha trovato una sua chiara enunciazione nel cosiddetto *Documento dei saggi* (1997). In tale documento, a proposito della necessità di insegnare nella scuola le scienze sociali, si dice:

“Nell'ambito dello studio dello sviluppo delle società umane, uno spazio rilevante deve essere dato alle scienze sociali finalizzate a dare a tutti l'attrezzatura mentale per comprendere i meccanismi di fondo dell'agire individuale e collettivo (a titolo d'esempio, gli indicatori economico-finanziari, le problematiche ambientali, i movimenti migratori, i sistemi politici ed elettorali, il formarsi della personalità, il funzionamento dei gruppi, ecc.). Non si tratta di un insegnamento separato di nuove o vecchie discipline, ma di un approccio integrato per blocchi tematici, che può introdurre ad approfondimenti specialistici successivi. Un tale insegnamento si costruirà intorno ad alcuni nessi essenziali: società e ambiente, società e sistemi di produzione, società e forme di governo, cultura e comunicazione, ecc

In questo contesto viene rivitalizzata l'educazione civica che può essere finalizzata, attraverso l'esercizio della discussione democratica e il dibattito di temi socialmente rilevanti, alla formazione di una cittadinanza critica e responsabile”

Ciò che lascia perplessi nel leggere il *Documento dei saggi* è la distinzione che questi operano circa i metodi di insegnamento dei due tipi di scienze. Per le scienze naturali, infatti, si afferma che esse “devono emergere come campi, ciascuno dei quali è caratterizzato da una propria struttura interna, da specifici metodi di indagine e dall'uso di particolari linguaggi” . Al contrario, per le scienze sociali si opta per un “approccio integrato per blocchi tematici”, che può introdurre ad approfondimenti speciali-

---

<sup>2</sup> Un approfondimento della questione si trova in Baccei, G., *La cultura economica nei processi formativi*, Armando, Roma, 2002, pp. 147-150

stici successivi. Un tale insegnamento si costituirà intorno ad alcuni nessi essenziali: società e ambiente, società e sistemi di produzione, società e forme di governo, cultura e comunicazione, ecc.”.

Non sarà superfluo ricordare Dewey che, a tale proposito, in “Esperienza e educazione”, afferma che” il problema della scelta e dell’organizzazione della materia di insegnamento è fondamentale” e ancora: “Non è vero che l’organizzazione è un principio estraneo all’esperienza [...] Il metodo scientifico è l’unico mezzo autentico a nostra disposizione per cogliere il significato delle nostre esperienze quotidiane del mondo in cui viviamo”

Appare evidente nel documento dei saggi il richiamo ad una vecchia ipotesi di insegnamento delle scienze sociali, messa a punto alla fine degli anni Settanta. Si tratta della proposta di un insegnamento integrato delle scienze sociali in cui la centratura è posta sui problemi piuttosto che sulle discipline. Ciò comporta, a nostro avviso, un tradimento dello statuto epistemologico delle discipline ed un diniego della loro natura formativa.

### **Perché insegnare il diritto e l’economia politica**

Il discorso fatto fino a questo punto ha messo in evidenza l’importanza di un insegnamento delle scienze sociali nel processo di alfabetizzazione.

Ciò che adesso dobbiamo fare è chiarire perché, nell’ambito di tale insegnamento, sia preferibile concentrare l’attenzione su due sole discipline, come il diritto e l’economia politica, anziché centrare l’attenzione su altre scienze sociali.

La prima cosa da chiarire al riguardo è che quando si parla di insegnamenti disciplinari non si vuole certo chiudere le porte alle altre discipline. Centrare l’attenzione sul diritto e sull’economia politica, in altre parole, non vuol dire escludere dall’insegnamento le altre discipline. Come è stato argomentato in precedenza, però, bisogna ben presto, nel processo di alfabetizzazione, incanalare lo studio verso discipline scientifiche precise. Se si accetta questa prospettiva, e si rifiuta quella dei blocchi problematici, allora diventa essenziale la scelta di poche scienze sociali le quali, per la loro natura, rivestano un *ruolo strategico* nella formazione delle rappresentazioni mentali del mondo sociale.

Si tratta di chiarire, di conseguenza, in quale senso il diritto e l’economia politica sono discipline “strategiche” dal punto di vista dell’apprendimento .

Questo compito, ovviamente, passa attraverso uno studio della natura più intima delle scienze sociali in esame. Solo attraverso tale analisi, infatti, è possibile chiarire in quale senso si afferma che esse sono “strategiche”.

Tale dimostrazione parte dalla constatazione che, nell’ambito delle scienze sociali, è fallito, sembra in modo definitivo, il tentativo comtiano di fondare una scienza generale della società tale da ricomprendere al suo interno tutte le altre discipline sociali che si occupano di oggetti parziali.

Secondo Comte, infatti, “è necessario operare una sintesi delle scienze che avrà il suo centro o principio nella sociologia. Tutte le scienze convergono verso la sociologia, che rappresenta il livello più elevato di complessità, di nobiltà e di fragilità. Stabilendo questa sintesi delle scienze, per pervenire alla sociologia, Comte non fa che seguire la tendenza naturale delle scienze che muovono verso la scienza della società umana come loro fine, nel duplice significato di termine e di scopo. Non soltanto la sintesi delle scienze si attua obiettivamente in rapporto alla sociologia, scienza del genere umano, ma l’unico possibile principio soggettivo di sintesi è ancora la sociologia. Infatti, la riunione delle co-

noscenze e dei metodi è possibile soltanto se ci si riferisce all'umanità. Se ci animasse una pura e semplice curiosità, potremmo limitarci ad osservare senza fine la diversità dei fenomeni e dei rapporti. Per raggiungere una sintesi, dobbiamo pensare da un punto di vista oggettivo la gerarchia degli esseri che vengono elevandosi sino alla specie umana, e da un punto di vista soggettivo le conoscenze messe in rapporto con l'umanità, di cui esse spiegano la condizione e che sono utili all'uomo, sia per sfruttare le risorse naturali, sia per vivere nel rispetto dell'ordine"<sup>3</sup>.

Tale tentativo della sociologia è naufragato ed è invece riuscito, da un certo punto di vista, all'economia politica. Quest'ultima, infatti, è stata in grado di individuare un paradigma universale di spiegazione del funzionamento del sistema economico realizzando quella che è stata definita nella letteratura economica come *imperialismo economico*.

Ciò che a noi interessa, però, non è la centralità ottenuta dall'economia politica all'interno delle scienze sociali quanto piuttosto la sua posizione strategica dal punto di vista dell'apprendimento.

La scienza economica è l'unica, tra le scienze sociali, ad aver messo a punto schemi interpretativi di tipo logico-matematico anche se essa, nella sua ormai non brevissima storia, ha utilizzato non solo il metodo assiomatico-deduttivo ed ha fatto ricorso, in alcune sue tradizioni di ricerca, a strumenti di carattere statistico e argomentativo.

La varietà dei metodi utilizzati e la molteplicità dei linguaggi impiegati fanno di questa disciplina una scienza strategica nel processo di maturazione della mente perché essa implica processi mentali sia di tipo logico-deduttivo sia narrativo-argomentativo.

Infatti, l'economia politica mira alla spiegazione come alla comprensione, utilizza strumenti matematici ma anche quelli ermeneutici, è descrittiva ma è anche prescrittiva. Nella prospettiva dell'ultimo Bruner tutto ciò può essere espresso dicendo che, come le scienze naturali, l'economia politica è tesa alla spiegazione e, a tal fine, utilizza un approccio nomotetico che sfocia in teorie logico-matematiche; come le scienze sociali, però, l'economia politica mira anche alla comprensione e, a tal fine, utilizza un approccio idiografico che sfocia in interpretazioni e narrazioni. Ne consegue che, dal punto di vista del processo di alfabetizzazione, l'insegnamento dell'economia politica viene ad assumere un ruolo importante perché consente di gettare un ponte tra processi mentali di tipo logico e processi di tipo narrativo.

Per quanto riguarda il diritto, invece, ci troviamo di fronte ad una scienza il cui oggetto è costituito da un linguaggio con funzione prescrittiva il cui referente è costituito dai comportamenti socialmente rilevanti. Il diritto, infatti, "per sua natura non vuole rispecchiare ciò che è, ma, saldamente ancorato a ciò che è, vuole che qualcosa sia"<sup>4</sup>.

Benché tale concezione della natura della scienza giuridica non sia assolutamente pacifica, non si può in ogni caso prescindere dal carattere *prescrittivo* del linguaggio che ne costituisce l'oggetto. Che il diritto sia inteso come il frutto di un'evoluzione spontanea della società - e quindi come recepimento di norme consuetudinarie accolte per effetto della loro comprovata efficacia - oppure come prodotto consapevole degli uomini per tentare di imprimere ai comportamenti socialmente rilevanti la direzione

---

<sup>3</sup> Aron, R., *Le tappe del pensiero sociologico*, Mondadori, Milano 1973, p. 129.

<sup>4</sup> Catania A., *Manuale di teoria generale del diritto*, Roma-Bari, Laterza, 1998, p. 25

ritenuta più giusta alla luce di un patto costituzionale, fatto sta che il diritto finisce per condizionare i comportamenti umani al fine di uniformarli rispetto ad un modello imposto.

Ne consegue che, dal punto di vista del processo di alfabetizzazione, è importante l'acquisizione di processi mentali che consentano di discernere, nell'ambito del dominio politico, ciò che è da ciò che *deve essere*, la scienza politica o la sociologia dal diritto.

Nella scienza giuridica l'interpretazione è l'attività centrale del giurista .

Dal punto di vista dell'apprendimento, un simile oggetto di studio risulta assai interessante perché consente di sviluppare processi mentali atti a fornire modelli di interpretazione fondati su prescrizioni oltre che su descrizioni. Ragionare sul diritto, infatti, vuol dire elaborare un modello di funzionamento della società in cui le parti sono tenute insieme da una struttura imposta la cui accettazione è una scelta di valore. Il diritto, in altre parole, consente di cogliere la tensione tra l'*esistente* e il *divenire*, tra la *statica sociale* e la *dinamica*, tra il *certo* e il *giusto*. Tale attività ha ben poco a che vedere con il sillogismo aristotelico ma non è neppure un'attività basata esclusivamente sulla retorica argomentativa. L'interpretazione è un processo guidato da una scelta fondamentale circa la natura da attribuire al sistema normativo e, pertanto, è attività illuminata da valori rispetto ai quali non può essere operata nessuna verifica

### **Finalità dell'insegnamento del diritto e dell'economia politica**

Come abbiamo già dimostrato, dal punto di vista cognitivo, è essenziale che nel processo di alfabetizzazione del cittadino trovi spazio anche la conoscenza del mondo sociale mediata dallo studio delle scienze sociali. Se si accoglie la prospettiva neovygotkiana, infatti, il processo dello sviluppo mentale deve essere immaginato come un progressivo arricchimento di schemi mentali messi a punto per interpretare il mondo circostante. Tali schemi, nella prospettiva dell'ultimo Bruner, sono in parte riconducibili al pensiero logico-dimostrativo e in parte a quello narrativo-interpretativo. Ne discende la necessità di un addestramento specifico nel campo delle scienze sociali senza il quale la conoscenza spontanea dei fenomeni oggetto del loro studio è destinata ad impedire la costruzione di un sapere ordinato in modo gerarchico e capace quindi di procedere per livelli di complessità crescente.

Le scienze sociali, nel biennio della scuola superiore, non devono essere insegnate in modo "integrato", come indicato dal documento dei saggi, perché, pur accettando l'approccio costruttistico da essi scelto, non si capisce il motivo per il quale la conoscenza in campo sociale, ma non quella nel campo naturale, non deve affidare alle discipline la costruzione di un sapere scientifico ma ad un "mix" che non ha referenti nell'attività di ricerca scientifica al di fuori della scuola. Privare l'educazione scientifica in campo sociale del referente costituito dalle distinte discipline scientifiche in questo campo significa rinunciare a far acquisire una metodologia di indagine che consenta il possesso di schemi mentali più articolati, e gerarchicamente ordinati, di quelli propri del sapere spontaneo in questo settore della conoscenza.

Acclarata la necessità di un insegnamento disciplinare in campo sociale, la scelta di puntare l'attenzione sul diritto e sull'economia politica nasce dal fatto che esse, nel novero delle scienze sociali, occupano un posto strategico dal punto di vista cognitivo. L'economia politica, infatti, è l'unica scienza sociale che ha raggiunto lo stesso status epistemologico delle scienze *hard*, grazie all'impiego della strumentazione matematica. Tale scienza è riuscita a mettere a punto uno schema

interpretativo generale di tutti i fenomeni oggetto del suo dominio di indagine. Questa operazione è stata resa possibile grazie all'impiego di una procedura di indagine di tipo assiomatico-deduttivo.

Nello stesso tempo, nella cassetta degli attrezzi messi a punto da questa scienza trovano spazio anche analisi statistiche ed elaborazioni argomentative di tipo non deduttivo. Ne discende l'eccezionale importanza di questa scienza per il processo di formazione di schemi mentali logici nell'analisi dei fenomeni sociali uniti a schemi mentali interpretativi nel senso di Bruner. Il diritto, da parte sua, fornisce un importante contributo alla formazione di schemi mentali interpretativi della realtà sociale caratterizzati dalla distinzione tra descrittivo e prescrittivo. Il diritto si occupa di gran parte dei fenomeni sociali ma, a differenza della sociologia e della scienza politica, lo fa nella prospettiva di una prescrittività che, per quanto attenuata nella più recente riflessione epistemologica, costituisce ancora il tratto fondamentale di quella sfera che definiamo come giuridica. E' essenziale, allora, che il futuro cittadino sappia distinguere in modo netto, nella sua mente, tra la dimensione descrittiva dei fenomeni sociali e quella prescrittiva. Le sue idee circa il funzionamento delle istituzioni, ad esempio, devono essere arricchite dalla dimensione prescrittiva altrimenti egli perderebbe la possibilità di valutare criticamente l'assetto vigente dei pubblici poteri la cui percezione sarebbe affidata a frammenti di osservazione parziale integrati in un insieme coerente ma falsamente rappresentativo dello stesso esistente. Dimensione prescrittiva che però non significa elaborazione di enunciati privi di ambiguità quanto, piuttosto, di un complesso sistema fatto di parole da cui scaturisce una tensione tra essere e dover essere perché il diritto per sua natura non vuole rispecchiare ciò che è, ma, saldamente ancorato a ciò che è, vuole che qualcosa sia. Al diritto spetta dunque il compito di fornire strumenti di comprensione dei meccanismi istituzionali prescrittivi che presiedono alla vita collettiva. Tale disciplina contribuisce al processo di sviluppo mentale attraverso la distinzione tra descrittivo e prescrittivo; rispetto a questa distinzione il diritto è capace di fornire un importante contributo per un arricchimento di tale distinzione in quanto permette di comprendere la delicata sfumatura che separa le due dimensioni in campo sociale. Allo stesso tempo, il diritto, in quanto prescrittività, si avvicina all'etica e consente pertanto di sviluppare schemi mentali capaci di cogliere il differente dominio di questi due ambiti che, invece, nel sapere spontaneo, sono, fino ad una certa età, percepiti come dimensioni dello stesso dominio.

Da questa analisi discende la necessità di un insegnamento del diritto e dell'economia politica nel processo di alfabetizzazione del cittadino.

Un tale insegnamento, però, non necessariamente, per il fatto di essere impartito, provoca i cambiamenti di comportamento che da esso si auspica scaturiscano. E' questa la dimensione "civica" dell'insegnamento delle discipline giuridico-economiche e l'analisi di questa dimensione del problema ha messo in evidenza la non automatica incidenza, sugli atteggiamenti degli studenti, delle conoscenze in campo sociale sviluppate in ambiente scolastico. Alcune ricerche (v. IEA - *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* sulla *Civil education* -1994-2000), infatti, hanno rilevato una scarsa correlazione tra conoscenze in ambito giuridico e atteggiamenti positivi nei confronti degli oggetti sociali di cui le norme si occupano. La necessità di un'alfabetizzazione civica del cittadino, dunque, avvertita in quanto parte integrante del processo di socializzazione dei cittadini alla vita democratica, non trova una risposta automatica nell'insegnamento delle scienze sociali. La vicinanza degli oggetti di studio delle scienze sociali rispetto alla sfera degli atteggiamenti e dei comportamenti degli studenti, però, fa privilegiare tali insegnamenti per il conseguimento di quell'insieme di disposi-

zioni del soggetto che vanno sotto il nome di *alfabetizzazione civica*. Il fatto è che gli atteggiamenti e i comportamenti degli educandi sono influenzati da una rete complessa di fenomeni sociali di cui la scuola è solo una parte. Ne consegue che l'alfabetizzazione civica deve essere conseguita attraverso tutta l'organizzazione scolastica, e quindi mediante l'apporto di tutte le discipline insegnate, senza trascurare l'interazione dell'universo scolastico con il più generale contesto sociale. Il ruolo che il diritto e l'economia politica possono fornire a questo processo di alfabetizzazione civica non va pertanto caricato di aspettative eccessive. Nello stesso tempo, però bisogna evitare di cadere nell'eccesso opposto, quello che ha reso inutile l'insegnamento del diritto e dell'economia politica nei trienni degli istituti tecnici ai fini di una formazione civica<sup>5</sup>. La vicinanza dell'oggetto di studio di queste due discipline, costituisce un'occasione irripetibile per condurre l'educando a riflettere sull'organizzazione sociale in cui svolge la sua vita, sulle regole che ne disciplinano l'esistenza. Se l'accostamento a tali oggetti è capace di mettere in moto la *sfera emotiva* oltre che quella cognitiva, è possibile incidere, seppure in piccola misura, sugli atteggiamenti in maniera che essi si conformino a quelli richiesti per il funzionamento di una moderna democrazia. Un tale accostamento è richiesto non solo per favorire l'alfabetizzazione civica del cittadino ma anche per consentire lo sviluppo mentale lungo le linee delineate in precedenza. Le due istanze, quella cognitiva e quella civica, in altre parole, si saldano in un percorso curricolare nel quale le conoscenze scientifiche vengono innestate su quelle spontanee così da consentire lo sviluppo di schemi mentali sempre più articolati il che, nel campo sociale, vuol dire rimettere in gioco il sistema degli atteggiamenti attraverso conoscenze nuove, significative e ben integrate nella struttura cognitiva.

Dal punto di vista didattico, tutto ciò comporta l'abbandono della pratica dell'insegnamento del diritto e dell'economia politica come essa è stata realizzata fino ad ora nei trienni degli istituti tecnici. Ciò che occorre, nell'area comune a tutti gli indirizzi di studio, è un insegnamento delle due discipline che le riorganizzi in funzione degli obiettivi. L'approccio didattico, in altre parole, deve essere tale da favorire il coinvolgimento degli studenti grazie ad un accostamento alle discipline che prenda l'avvio dalla conoscenza spontanea degli oggetti di indagine. Un accostamento di tal fatta deve essere integrato con un approccio che favorisca la negoziazione dei significati in una zona di sviluppo prossimale appositamente elaborata dall'insegnante. Largo spazio, dunque, deve essere attribuito al dibattito, alla discussione di tesi opposte, grazie al quale far maturare schemi mentali sempre più articolati rispetto agli oggetti di indagine.

Un simile accostamento alle discipline è assai difficile da realizzare nel nostro ordinamento scolastico. Nei bienni della scuola superiore in cui è stato introdotto un insegnamento apposito di diritto ed economia politica (progetto Brocca, Igea ed altri progetti assistiti passati in ordinamento, Liceo tecnico, Liceo dell'autonomia, Sirio, Progetto 2002), infatti, i docenti provengono in larga misura da precedenti esperienze di insegnamento nel triennio e, pertanto, portano con sé l'impianto didattico ivi utiliz-

---

<sup>5</sup> La questione è affrontata e argomentata in Bacceli, G., *Insegnare economia politica. Epistemologia e didattica*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, pp. 107-111; Bacceli, G., *L'insegnamento dell'economia politica: le ragioni della scienza e le ragioni dell'educando*, in *Scuola & Città*, n. 2, 1996; Bacceli, G., *L'insegnamento dell'economia politica in Italia*, in *Scuola & Città*, n. 5-6, 1996; Bacceli G., Salerni A., *Democrazia, istituzioni democratiche, diritti e doveri dei cittadini* in Losito B., ( a cura di), *Educazione civica e scuola. La seconda indagine IEA sull'educazione civica: studio di caso nazionale*, Milano, Franco Angeli, 1999, pp. 35-43.



zato. Ne consegue che, anche nel biennio, si è consolidata la prassi di un insegnamento teso a fornire categorie astratte di analisi senza preventivamente far emergere la conoscenza sociale spontanea. L'approccio didattico prevalente, in altre parole, è quello deduttivo proprio dell'insegnamento universitario di queste discipline senza tenere conto del fatto che gli studenti a cui l'insegnamento si rivolge non hanno necessità di conoscenze tecniche, totalmente al di fuori della loro portata, ma hanno bisogno di arricchire i loro schemi mentali di analisi dei fenomeni oggetto di studio. La sperimentata impossibilità di riprodurre nel biennio le modalità di insegnamento utilizzate nel triennio, laddove comunque non si può certo affermare che abbia dato risultati entusiasmanti, ha condotto gli insegnanti a operare "tagli" sul piano dei contenuti lasciando però immutato l'impianto didattico complessivo. Ecco allora che si costringono gli allievi ad accostarsi al diritto attraverso le categorie astratte proprie della pandettistica opportunamente volgarizzate per renderle accessibili alla loro memoria; così come l'economia politica viene presentata fin dalle prime battute come un pesante esercizio di classificazione di beni e di bisogni che danno vita a fantasiose architetture il cui significato sicuramente sfugge all'educando il quale, rispetto a tali categorie, non può fare a meno che provare una certa repulsione. Non certamente meglio vanno le cose nei bienni in cui l'insegnamento delle scienze sociali è inglobato in una anomala disciplina scolastica chiamata "educazione civica", il cui insegnamento è affidato ai docenti di lettere e storia. In questo caso non è previsto uno spazio orario apposito e non è richiesta una valutazione distinta rispetto alla storia. Ne consegue che l'insegnante, il quale non possiede conoscenze specifiche nel campo delle scienze sociali, relega al margine tale insegnamento per dedicarsi a quello delle altre discipline nelle quali si sente più preparato e che, in cuor suo, considera ben più formative rispetto a quel coacervo di nozioni che i libri in adozione solitamente presentano per la materia scolastica "educazione civica".

Interrompere questo circolo vizioso in cui è caduto l'insegnamento del diritto e dell'economia politica nel biennio della scuola superiore è assai difficile. Questo breve scritto vuole contribuire a tale impresa proponendo una riflessione complessiva sulla didattica di tali discipline. La specificità della situazione in esame rispetto a quella delle altre discipline insegnate nella scuola ci ha obbligato però ad accostare la questione in modo molto "astratto". Il fatto è che mentre la funzione formativa delle altre discipline di più antica tradizione nella scuola è stata oggetto di riflessione già in passato, lo stesso non è accaduto per le scienze sociali. In questo campo occorre ancora chiarire il ruolo che il loro insegnamento può svolgere nel processo di alfabetizzazione del cittadino e, pertanto, non si può pensare di fornire indicazioni didattiche operative senza una preventiva analisi della funzione formativa delle discipline oggetto di insegnamento.